مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية: الخصائص السيكومترية للصيغة العربية المطبقة بالمدارس الثانوية لدولة البحرين

د. نعمان محمّد صالح الموسوي
أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك، قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية - جامعة البحرين

ملخص

تستهدف الدراسة الحالية تطوير صيغة عربية لمقياس هالينجر للسلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة، حيث تضمن المقياس في صورته النهائية ٧١ فقرة تستوفي محكّات الصدق، وتغطي إحدى عشرة مهمة مختلفة في الإدارة التعليمية. تم تطبيق المقياس على ١٨٥ معلماً ومعلمة بالمدارس الثانوية بدولة البحرين، حيث تراوحت معاملات التمييز للفقرات بين ٨٧,٣٢، في حين تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية بين ٠,٧٩ و٠,٩٣ في ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بالتوسع في تطبيق الصيغة العربية لهذا المقياس، والإفادة منه في تحديد فاعلية الإدارة التعليمية في مختلف الدول العربية.

المقدمة :

تواجه الإدارة التعليمية في الدول العربية العديد من التحديات التربوية التي أهمها تحديث بناها التنظيمية والإدارية، وتطويرها بما يتناغم مع مستجدات العصر الحاضر. وقد اهتم المشتغلون في حقل الإدارة المدرسية بالمسائل المتصلة برفع فاعلية الإدارة التعليمية عن طريق تطوير رؤية مستقبلية واضحة للأهداف المنشودة، وتعبئة الموارد البشرية، وتكريس أسلوب العمل الفريقي المتكامل. وحيث أن مدير المدرسة هو المسئول الرئيسي عن وظائف الإدارة المدرسية، ونتائجها، لكونه يتربع على قمة الجهاز الإداري داخل المدرسة، فإن رصد فاعلية الإدارة التعليمية يستدعي تحديد فاعلية أداء مدير المدرسة بوصفها المحك

الأساسي في تحقيق أهداف المدرسة، وتحسين العملية التعليمية - ويقصد بفاعلية أداء مدير المدرسة مدى النجاح الذي تحققه ممارسته على صعيد صنع القرار في المدرسة وتنفيذه، وقيادة الإدارة المدرسية وتنظيمها وتسيير شئونها، وتفعيل نشاط الهيئة التعليمية والإدارية، وتحسين مخرجات التعليم في المدرسة، في حال مقارنة هذا الأداء بمعايير واضحة ومحدّدة.

ويمكن تحديد فاعلية أداء مدير المدرسة من خلال الأدوار الرسمية المناطة به في ضوء مهام الوظيفة. غير أن هذه الأدوار تغيّرت من جراء تبدّل المفهوم التقليدي للإدارة المدرسية الذي ساد منذ الستينات وحتى أوائل الثمانينات، والذي اعتبر المدير قائداً قوياً يرسم رؤية المدرسة ضمن توجهات ضيقة النطاق، وينصب همّه الأساسي في رفع مستوى تحصيل طلبته ضمن متطلبات المدرسة الفعالة (Bridges, 1982).

فمع التركيز المتعاظم للإصلاح المدرسي برز المفهوم الحديث للإدارة المدرسية وتحوّل دور المدير من مجرد مسئول إداري خلال فترة الثمانينات إلى قائد تعليمي. وفي مطلع التسعينات ظهر مصطلح «الإدارة التحولية» (Transformational Leadership)، والذي ركّز على أهمية القيادة واتخاذ القرار بصورة جماعية، والمساءلة أمام مؤسسات المجتمع المحلي لغرض بلوغ الأهداف المشتركة. وضمن هذا المنظور يعتبر المدير قائداً تعليمياً، ومطوراً للموارد البشرية، إذ يضطلع بمسئولية حث أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية في المدرسة على صياغة رؤية مشتركة لأهداف المدرسة ووظائفها، وعلى المزيد من الالتزام بالتغيير، وحشد كافة إمكاناتهم وطاقاتهم لتحسين الفاعلية الكلية للمدرسة (Leithwood & Steinbach, 1993). وبالتالي فإن الجوانب السياسية، والثقافية، والإنسانية في القيادة المدرسية تنال اهتماماً أكثر خصوصاً مع زيادة المطالبة بمشاركة أكبر من جانب الآباء والمؤسسات والمعلمين، والطلبة في رسم رؤية المدرسة وقيمها الثقافية والاجتماعية (Bolman & Deal, 1994). وفي هذا الصدد تشير الدراسات النظرية والميدانية (مصطفى، ١٤٠٧هـ؛ المذيع والعبيدي،

١٩٨٢) إلى أن المفهوم التقليدي للإدارة المدرسية هو السائد في أنظمة التعليم العربية على الرغم من الحاجة الملحة لمدارسنا في العالم العربي لنوع من الإدارة المدرسية أكثر فاعلية، إذ يُلاحظ أن كثيراً من مديري المدارس يخصصون جل وقتهم للأعمال الإدارية والمكتبية على حساب الجوانب الإشرافية والتوجيه والإرشاد ومتابعة شئون المدرسة والطلبة.

ويصطدم تقويم فاعلية أداء مدير المدرسة بوجهٍ عام بالعديد من الصعوبات والمعوقات المنهجية والعملية، يأتي في مقدمتها غياب الإطار النظري - المنهجي العام للكشف عن الممارسات الإدارية لمدير المدرسة في الأبحاث التربوية المتصلة بالإدارة المدرسية (Hallinger & Murphy, 1986)، وتتمثل إشكالية دراسة السلوك التنظيمي والإدارية لمدير المدرسة في صعوبة إيجاد نموذج يجسّد الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في مجمل الحياة المدرسية بكل تفاصيلها وعمقها وثرائها، مع كثرة الدراسات في هذا المجال (Boyan, 1988; Marcoulides & Heck, 1992).

أما الإشكالية الثانية فتتمثل في صعوبة إيجاد معايير موحّدة وثابتة لتقويم فاعلية نموذج السلوك التنظيمي والإداري لمدير المدرسة في الواقع العملي، فالدراسات المسحيّة الوصفية، والدراسات الارتباطية التي تعني بالعلاقة بين فاعلية أداء المدير، ومجموعة من المتغيرات الديموغرافية والتربوية، تستند بالدرجة الأولى على استخدام الاستبيان كأداة لفحص فاعلية أداء المدير، إلاّ أن استنباط معايير محددة يمكن الحكم من خلالها على مستوى هذه الفاعلية لا يزال أمراً جدلياً (Rowan & Denk; 1984).

ومن هذا المنطلق فإن دراسة فاعلية أداء مدير المدرسة تحت تأثير المتغيرات التربوية والبيئية تتطلب اشتقاق معايير موضوعية لتحديد مستوى هذه الفاعلية ضمن أطر نظرية واضحة المعالم. لذلك عكف الباحثون على تطوير مقاييس تساهم في تحرّي مدى فاعلية الإدارة التعليمية في تحقيق أهداف التعليم على المستوى المدرسي الملموس، وذلك استناداً إلى الدور الجديد لمدير المدرسة كقائد لعمليات التغيير الجارية في المدرسة.

ومن أشهر الأدوات التقويمية مقياس السلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة "Principal Instructional Management Rating Scale" الذي وضعه التربوي الأمريكي فيليب هالينجر (Hallinger, 1983) بهدف الوقوف على السلوك الإداري التعليمي للمدير كقائد تعليمي في مدرسته، وبالتالي تحديد فاعلية الإدارة التعليمية. ويشتمل المقياس على ٧١ فقرة يتبع كل منها سلم سداسي، وتقيس سلوكيات مدير المدرسة، وتعبر عن ما هو متوقع من المدير، ويمكن ملاحظته، وقياسه.

وحيث أن وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين قد سعت في السنوات الأخيرة إلى تأهيل مديري المدارس عن طريق تشجيعهم على الانخراط في الدورات التدريبية بقصد تطوير أدائهم، ورفع مستوى كفاءتهم، فإن نجاح هذه المساعي مرهون بوجود أدوات صادقة لتقويم أداء الإدارة التعليمية في البحرين بوجه عام، ومدير المدرسة بصفته قائد المؤسسة التعليمية بوجه خاص. والحاجة الماسة إلى مثل هذه الأداة هو ما حفز الباحث لصياغة مشكلة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

إيماناً من وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين بضرورة مواكبة التغييرات والتطورات في مجال الإدارة المدرسية، اتجهت إلى تطوير أساليب الإدارة المدرسية، ومنح المدارس مزيداً من الاستقلالية في إدارة شئونها الداخلية، الأمر الذي استدعى تأهيل مديري المدارس عن طريق مساعدتهم على اكتساب المعرفة العلمية في المجال الإداري، وامتلاك مهارات الإدارة المدرسية التي بدأت كلية التربية بجامعة البحرين العمل به في العام الدراسي ٨٣/ ١٩٨٤ (حمود، ١٩٨٧).

وتجسيداً لقناعة المسئولين في الوزارة بأهمية الدور الفاعل لمدير المدرسة فقد جاء في وثيقة مشروع نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية، المطبق في مدارس البحرين منذ العام ٩٠/ ١٩٩١، أن مدير المدرسة الابتدائية يمثل القيادة العليا للمدرسة، فهو يرأس مجلس الإدارة، ويشارك بالتالي في صنع السياسة العامة

للمدرسة، وهو المسئول الأول عن قيادة عملها لتنفيذ السياسة التربوية وتحقيق أهدافها، وبوصفه رئيساً لمجلس إدارة المدرسة، فإنه مطالب بقيادة وتنظيم المدرسة في كل ما يتصل بالإدارة التنفيذية والإجرائية بمعية دوره القيادي الفعال في الإشراف على الجوانب التربوية، ومتابعة البرامج التعليمية، والنشاطات العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية، والمشاركة في تخطيط وتنظيم عمل المدرسة مع المجتمع المحلي، ومتابعة تنفيذ مختلف البرامج والفعاليات (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠).

كما أكدت الوثيقة المذكورة على «أن المدير يبقى في منصبه طالما استطاع قيادة مؤسسته إلى تحقيق نتائج تربوية حقيقية، ويستبدل عندما يظهر التقويم تقصيراً في الأداء الثقافي للمؤسسة» (المصدر السابق، ٧). ولهذا التأكيد مغزى هام فيما يتعلق بضرورة تقويم أداء مدير المدرسة للتحقق من فاعلية أدائه، ودرجة كفاءته في القيام بالأدوار التربوية والقيادية المناطة به. ونقصد بتقويم الأداء العملية التي يتم بواسطتها الحصول على معلومات وبيانات محدّدة عن ممارسات المدير المهنية من شأنها أن تساعد على تقدير كفاءته الفنية والعملية والعلمية للنهوض بأعباء مسئولياته وواجباته، وهو بالتالي أداة توفّر أساساً موضوعياً عادلاً لقياس مدى التفاوت بين حجم ومستوى العمل الفعلي للمدير وفقاً لمؤهلاته وقدراته، وحجم ومستوى العمل المناط أصلاً بالمدير، والمتوقع منه، وذلك رغبة في معالجة أوجه القصور ومكافأة الجهود المبذولة (الحمود، ١٩٩٤؛ الصواف، ١٩٩٢).

غير أن تقويم أداء مدير المدرسة في البحرين يواجه العديد من المشكلات المنهجية والعملية. وتتصدر المشكلات المنهجية مسألة تحديد الأدوار والمهام والمسئوليات الموكلة لمدير المدرسة بصورة واضحة وصريحة بما يتماشى مع المتغيرات والتطورات التي تشهدها الساحة التربوية من جهة، وبما ينسجم مع نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية، من جهةٍ أخرى. وهذه المسألة كانت محور

التقرير الذي أعدته قبل عامين لجنة مشتركة بديوان الخدمة المدنية ووزارة التربية والتعليم حول الدراسة التنظيمية لمدارس البحرين (ديوان الخدمة المدنية، ١٩٩٨).

أما المشكلات العملية فتتعلق بأساليب التقويم، حيث تنعدم المقاييس الصادقة ذات المعايير الدقيقة والواضحة لتقويم أداء المدير في البحرين، وفي الوقت الراهن يجري تقويم أداء المدير من خلال استمارة التقييم السنوية الصادرة عن ديوان الخدمة المدنية، والخاصة بجميع الوظائف الإدارية والإشرافية (لجنة تقويم المؤسسة المدرسية، ١٩٩٨). كما تقوم الجهات المسئولة بتنظيم زيارات للمديرين للاطلاع على التقارير والخطط المدرسية ونتائج التحصيل الطلابي، ومتابعة سير العمل بالمدرسة للوقوف على مدى تفاعل الهيئة التعليمية والإدارية مع المدير، ودرجة مشاركتها في صنع القرار في المؤسسة التعليمية.

ومن هنا تنبع الحاجة إلى إيجاد أسس ومعايير موضوعية يمكن من خلالها تقويم أداء مدير المدرسة، وإشراك العاملين إلى أقصى حد ممكن في تحديد فاعلية الأداء، وذلك بإفساح المجال أمام المعلمين لممارسة عملية التقويم بهدف استكمال الجوانب التي لا يستطيع الرؤساء المباشرون إدراكها، والحكم عليها بصورة محايدة.

ويعتبر مقياس هالينجر (Hallinger, 1983) للسلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة أحد أكثر أدوات تقويم أداء المدير موضوعية ودقة حيث يتضمن عبارات سلوكية محددة تصف سلوك المدير القيادي التعليمي في عدة مجالات هامة كصياغة الأهداف، والإشراف والتقويم، وتنسيق المنهاج، وحوافز المعلمين، والنمو المهني، وغيرها. وقد استخدم المقياس، ولا يزال يستخدم، في العديد من الدراسات ذات الصلة بالإدارة التعليمية لمدير المدرسة (MacNeil, 1993; Sheppard, 1992; Short & Spencer, 1990).

وقد ارتكز الأساس النظري للمقياس على الفكرة القائلة بأن السياق الاجتماعي للمدرسة يؤثر في محتوى المنهج، وفي استغلال زمن الحصة الدراسية،

وفي الدور القيادي للمدير، وكذلك في التوقعات التي تجسّدها سياسات المدرسة وممارساتها. وهنا تنبثق إمكانية تشريح سلوك المدير إلى ثلاثة أبعاد: تحديد رسالة المدرسة، إدارة المنهج المدرسي، تطوير مناخ إيجابي مناسب للتعلّم، وصياغة فقرات تعكس كل بُعد من هذه الأبعاد (Hallinger & Murphy, 1985).

وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تتلخص في تطوير صيغة لمقياس هالينجر للسلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة تتناغم مع البيئة البحرينية بشكل خاص، والعربية بوجه عام.

ولكي تكون الصورة المعربة للمقياس قابلةً للتطبيق بسهولة لغرض التعرف على المدير الفاعل ينبغي أن تتمتع الصورة المعدلة للمقياس بخصائص الصدقة والثبات والموضوعية.

ويمكننا صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

١ - ما درجة صدق مقياس هالينجر للسلوك الإداري التعليمي للمدير بصورته المعربة؟

٢ - ما درجة ثبات الاتساق الداخلي لمقياس هالينجر للسلوك الإداري التعليمي للمدير بصورته المعربة، ولكل بعد من أبعاده الفرعية؟

الدراسات السابقة:

لقيت مسألة تحديد فاعلية أداء مدير المدرسة اهتماماً واسعاً في الأدبيات التربوية والأجنبية، غير أن الدراسات والأبحاث العربية التي تتناول إعداد أدوات لقياس فاعلية الإدارة المدرسية تظل محدودة العدد، كما أنها تتمحور في معظمها حول ماهية الأدوار المتوقعة من المدير (صائغ، ١٩٩٥، الشحرور، ١٩٩٣).

ويمكننا تصنيف الدراسات السابقة إلى قسمين: القسم الأول يشمل

الدراسات المتصلة بقياس فاعلية أداء مدير المدرسة، بينما يضم القسم الثاني الدراسات التي تم فيها توظيف مقياس هالينجر لسلوك مدير المدرسة الإداري والتعليمي.

أولاً - الدراسات المرتبطة بفاعلية أداء مدير المدرسة:

من بين الدراسات العربية هناك الدراسة التي أعدّها فهمي ومحمود (١٩٩٣) بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج حول تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية. وقد تبيّن أن استمارة تقويم أعمال مدير المدرسة التي تُوجّه للمسئولين عن الإدارة المدرسية في هذه الدول تتضمن ١٥ عنصراً هاماً في تقويم الأداء يأتي في مقدمتها الإلمام بالعمل، ثم العلاقات الإنسانية، فالكفايات الشخصية، فالمواظبة والانتظام في العمل، فالسلوك والمحافظة على النظام، أما العناصر الخمسة الأقل أهمية فهي: الاهتمام بمستوى تحصيل الطلاب، والرغبة في العمل والمساهمة في تقديم المقترحات لتطويره، والقدرة على الابتكار والتجديد، وتحمّل المسئولية، وكمية العمل. كما اتضح أن مدير المدرسة يطلّع على نتائج تقويمها في ثلاث دول فقط هي البحرين، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عُمان. وأوصى الباحثان بإيجاد جهاز إداري مؤهّل لتقويم أداء مدير المدرسة في دولة الإمارات وسلطنة عُمان، وبإدراج نتائج المدرسة ضمن عناصر تقويم الأداء في البحرين.

مع أهمية هذه الدراسة في رسم الإطار العام لطريقة تقويم أداء مدير المدرسة، إلا أنها لم تقترح معايير محددة يمكن الاستناد إليها عند تقويم أداء مدير المدرسة بصرف النظر عن اختلاف أساليب التقويم المتبعة في دول الخليج العربية في المجال التربوي.

وبدوره صمم صائغ (١٩٩٥) مقياساً لغرض تقويم فاعلية أداء مدير المدرسة للأدوار المتوقعة منه. وقد استند الإطار النظري للمقياس إلى أربعة عناصر هي: الدور وخصائصه وترابطه مع الشخصية، والمهارات الواجب توافرها في المدير الكفء، ومسئوليات مدير المدرسة، وتقويم أدائه.

وقد تكونت فقرات المقياس في صورته النهائية من ٦٠ فقرة تغطي ستة أبعاد تمثل الأدوار المختلفة التي يضطلع بها مدير المدرسة الحديثة، وهي: الدور القيادي، والدور الإداري، والدور الإشرافي، والدور التقويمي، والدور التخطيطي، والدور الإنساني. وقد تحقق للمقياس الصدق المنطقي والصدق البنائي، كما بلغ معامل ثبات المقياس الكلي ٠,٨٣ من خلال تقنينه على عينة قوامها ٢٢٨٠ مديراً ومديرة بالمراحل التعليمية المختلفة في المملكة العربية السعودية.

ومن جهته اقترح عيسى نصار (١٩٩٧) نموذجاً لتقويم أداء مدير المدرسة يعتمد على المقومات الرئيسية الأربعة التالية: إنجازات الفرد، الجوانب الشخصية، علاقات الفرد مع الأفراد الآخرين، صفات تتعلق بتطبيق الإجراءات والأنظمة والتعليمات. كما قدم الباحث أربعة معايير يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية؛ هي: وضوح الأهداف، التحديد الواضح للمسئوليات، تسخير جميع الإمكانيات لخدمة العملية التربوية، وجود نظام جيد للإتصال داخل المدرسة أو مع المجتمع المحلي والجهات التعليمية الأخرى. غير أن الباحث لم يوضح الأساس النظري - المنهجي الذي اعتمدت لاشتقاق هذه المعايير.

وبالمقابل فإن هناك كمّا من الدراسات الأجنبية حول فاعلية أداء مدير المدرسة الإبتدائية. ويشير ليثوود إلى أن هذه الدراسات تتمحور حول ثلاثة مداخل لدراسة هذا الموضوع (Leithwood & Montgomery, 1982)، هي:

١ - دور المدير في الإدارة والقيادة والتنظيم بوجه عام.

٢ - دور المدير في إدخال التغييرات والتجديدات في المدرسة.

٣ - دور المدير في رفع فاعلية المدرسة عن طريق الاهتمام بمستوى تحصيل طلابها.

وباستقراء الدراسات الخاصة بكل مدخل من هذه المداخل استطاع ليثوود فرز ثلاثة أبعاد حاسمة في السلوك القيادي للمدير؛ هي: الأهداف، والعوامل، والاستراتيجيات. ويرى ليثوود أن المدير الفاعل يضع تحصيل الطلبة في المقام

الأول بين أولويات عمله، ويتمركز توجهه الرئيسي في علاقته مع المعلمين حول مهمة تحسين المناهج المدرسية، ويوليها اهتماماً أكبر من مجرد بناء العلاقات الإنسانية مع المعلمين، وخلافاً للمدير العادي الذي يركز على العمل الإداري الروتيني بالدرجة الأولى، يهتم المدير الفاعل بخلق التوازن بين القيادة التعليمية، والعمل المكتبي اليومي، والعلاقات الإنسانية. كما يسعى المدير الفاعل إلى توجيه المعلمين نحو تحديد سلم الأولويات، ووضع الأهداف الخاصة برفع مستوى تحصيل الطلبة، ويشترك معهم في حل المشكلات المتصلة بإدارة الصف، ويشجعهم ليصبحوا شركاء فعليين في عملية صنع القرار في المدرسة، ويدعم مبادراتهم المتعلقة بتحسين المنهج، ويبارك توجهاتهم الجديدة في ميدان التدريس.

ومن جهته يرى بريدجز (Bridges, 1982) أن فاعلية أداء مدير المدرسة تتجلى في مخرجات التعلم، التي يفترض أن تعكس العواقب المرغوبة وغير المرغوبة التي يمكن أن تعزى لسلوك المدير أو سماته الشخصية وتعتمد الدراسات الخاصة بالفاعلية بصورة رئيسية على استخدام التقديرات التي تتفاوت من «ممتاز» إلى «ضعيف»، التي يضعها المعلمون، وفي حالات قليلة، المسئولون الإداريون. ونادراً ما يوضح الباحثون المعايير التي يحكم بموجبها المعلم على أداء المدير. وفي معظم الأحيان يتم اختيار الأبعاد التالية للفاعلية: العلاقات الإنسانية، الإشراف التربوي، الاتصال، الإشراف على المعلمين الجدد.

وثمة اتجاه آخر قاد الباحثين في مجال الإدارة المدرسية إلى ربط فاعلية أداء المدير بدرجة تحصيل طلبة مدرسته، حيث وجد هيك ولانغ (Heck & Lang, 1991) أنه حينما يخصّص المدير وقتاً أطول لبعض جوانب القيادة الإدارية (السلوك الإداري، بناء ثقافة المدرسة، تنظيم المنهج (المدرسي) فإنه يمكن حينئذ التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة. كما تناول جلاسمان وفولر الفاعلية في ارتباطها مع نشاط المدير المتصل بصنع القرار المدرسي، والذي يقود إلى رفع مستوى تحصيل الطلبة (Glasman & Fuller, 1992).

نخلص من العرض السابق إلى أن قياس فاعلية أداء مدير المدرسة يتطلب

تأسيس إطار نظري ومنهجي واضح المعالم يتيح استخلاص معايير محددة لقياس الفاعلية، وبناءً على هذه المعايير يتم وضع أدوات القياس التي ينبغي أن تستوفي محكات الصدق والثبات والشمولية والموضوعية، وهي الخصائص المطلوبة في وسيلة التقويم الجيدة.

ثانياً - الدراسات التي استخدمت مقياس هالينجر لأغراض مختلفة:

تتصّدر هذه القائمة دراسة شورت وسبنسر (Short & Spencer, 1990) التي هدفت إلى فحص طبيعة العلاقات القائمة بين تصورات الطلبة للبيئة الصفية، والقيادة التعليمية للمدير من منظور المدرِّسين، وأداء الطلبة في المدرسة. ولاستجلاء هذه العلاقات تم استخدام مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية إلى جانب مقاييس أخرى في مجموعة من المدارس الثانوية بولاية ألاباما الأمريكية. وقد أثبتت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات المذكورة، كما أشار معلمو الصفوف الذي أبرز فيها الطلبة روحاً تعاونية عاليةً إلى مشاركة المديرين الفاعلة في الإشراف على المعلمين وتقويم التعلم، وتوضيح الأهداف وسبل تحقيقها.

وبدوره سعى ماكنيل (MacNeil, 1993) إلى تحديد العلاقة بين تقدير المعلم للسلوك القيادي التعليمي لمدير مدرسته ومستوى رضاه الوظيفي، وأوضحت نتائج تطبيق مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية على ٩٠٢ معلماً ومعلمةً كنديةً وجود علاقة بين مستوى الرضى الوظيفي للمعلم ودرجة تقديره لسلوك مدير مدرسته، كما تبيّن أن صياغة الأهداف التعليمية، والمحافظة على انتظام التعليم، ورؤية المدير وسعة اطلاعه على أمور المدرسة هي أكثر العوامل القادرة على التنبؤ بدرجة الرضى الوظيفي للمعلم.

ومن جانبه قام شيبارد (Sheppard, 1993) باستقصاء العلاقة بين سلوك المدير وبعض خصائص المدرسة الفعالة كالتزام المعلم، ومشاركته المهنية، والتجديد. وبتطبيق مقياس هالينجر على ٦٢٤ معلماً ومعلمةً في المدارس

الابتدائية وجد الباحث علاقةً موجبة دالة إحصائياً بين سلوك المديرين، من ناحية، ومستوى التزام المعلمين بالنظام المدرسي ودرجة مشاركتهم المهنية ومستوى التجديد في المدرسة، من ناحية أخرى.

ويتضح من الدراسات السابقة مدى أهمية استخدام مقياس هالينجر في توفير بيانات يمكن الإفادة منها في تقويم أداء مدير المدرسة على المستويين الإداري والتعليمي.

أهداف البحث:

١ - بناء الصورة العربية لمقياس هالينجر للسلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة.

٢ - التحقق من صدق المقياس وثباته، والقدرة التمييزية لفقراته.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من منطلق أنه يوفر للباحثين والمشتغلين في مجال الإدارة المدرسة أداة لقياس للسلوك الإداري التعليمي لمدير المدرسة تعويضاً للنقص الحاصل في أدوات القياس العربية في هذا المجال.

عينة البحث:

اشترك في الدراسة ١٨٥ معلماً تم انتقاؤهم عشوائياً بين معلمي المدارس الثانوية. ويمثلون حوالي ٢٠٪ من المجتمع الأصلي الذي يضم نحو ٩٠٠ معلماً في جميع المدارس الثانوية بدولة البحرين.

أداة البحث (مقياس هالينجر)

يضم مقياس هالينجر للسلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة أحد عشر مقياساً فرعياً. وتجسد هذه المقاييس إجمالا ثلاثة أبعاد أساسية لسلوك المدير.

وينضوي تحت كل بعد عدد من الفقرات، حيث يتألف المقياس من ٧١ فقرة يعكس كل منها سلوكاً في الإدارة التعليمية، وترفق بسلم خماسي يبتدأ بخانة «تقريباً دائماً» وينتهي بخانة «أبداً لا».

وتركز الفقرات على الوصف الصريح لمجموعة السلوكيات المرتبطة بالمهمات الإدارية المراد قياسها، وتعبر بصورة مباشرة عما هو متوقع من المدير، وما ينبغي ملاحظته. وتم استخلاص الفقرات من واقع تحليل عمل المديرين، والمناقشات المكثفة مع العاملين في مجال الإدارة التعليمية، وبما يتناغم مع نتائج الدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع (Hallinger, 1983).

وتتمحور فقرات المقياس حول ثلاثة أبعاد رئيسة وهي:

١ - تحديد مهمة المدرسة:

ويقيس هذا البعد المهمتين التاليتين: صياغة أهداف المدرسة، والإعلام عن أهداف المدرسة.

٢ - إدارة البرنامج التعليمي:

ويقيس هذا البعد المهمات التالية: الإشراف على التدريس وتقويمه، تنسيق المنهج، متابعة تحصيل الطلبة، المحافظة على انتظام التدريس، تشجيع النمو المهني للمعلمين.

٣ - تحسين المناخ التعليمي في المدرسة:

ويقيس هذا البعد المهمات التالية: المتابعة المستمرة لشئون المدرسة، توفير حوافز للمعلمين، تطوير المعايير الأكاديمية وتعزيزها، توفير حوافز للتعلم.

ومع أن مقياس هالينجر لا يزال قاصراً عن تغطية جميع سلوكيات مدير المدرسة على الصعيدين الإداري والتعليمي، وخصوصاً فيما يتعلق بقدرته على التعامل مع البيئة الخاصة والبيئة العامة المحيطة بالمدرسة وهي مؤشر هام على فاعلية أدائه في المدرسة الحديثة، إلا أن هذا المقياس يوفر البيانات المطلوبة للنمو

المهني والاعتماد، ويمكن استخدامه للتقويم الذاتي السلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة، أو لتقدير سلوك المدير من قبل المعلمين أو المشرفين ويصحح مقياس هالينجر من خلال حساب المتوسط الحسابي لكل مهمة إدارية، حيث تشير العلامة المرتفعة على المهمة إلى إدارة فعالة للمدير في المجال المعني. ويعتبر المدراء الحاصلون على تقديرات عالية في مختلف المهمات الإدارية ممارسين لسلوكيات إدارية تضاهي سلوكيات مدراء المدارس الفعالة.

صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية:

تم التحقق من صدق محتوى المقياس من خلال اختيار الفقرات التي نالت نسب اتفاق عالية (٨٠٪ فأكثر) بين المحكمين المشهود لهم في مجال الإدارة التعليمية، والذين طلب منهم تقدير مدى ملاءمة الفقرات للمهام الإدارية التي تقيسها. كما تحقق الصدق البنائي للأداة من واقع الارتباطات بين الدرجات على المقاييس الفرعية، والروابط بين الأساس النظري للمقاييس الفرعية والنتائج العملية. كما توافرت دلالة الثبات للأداة من خلال قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لجميع المقاييس الفرعية، التي تراوحت بين ٠,٧٨ و٠,٩٠، والتي تم قياسها بواسطة معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach, 1951).

خطوات إعداد الصورة العربية لمقياس هالينجر:

اتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية لإعداد الصيغة البحرينية لمقياس هالينجر:

أولا - إعداد الصورة المعربة للمقياس:

قام الباحث بترجمة فقرات المقياس إلى اللغة العربية، وطلب من أحد أساتذة اللغة الإنجليزية بجامعة البحرين إعادة ترجمة الفقرات المعربة إلى اللغة الإنجليزية. وتم التأكد من صحة تعريب الأداة بعد مقارنة النسخة المترجمة عن العربية والنسخة الأصلية للمقياس، ثم عرضت الصورة المعربة فيما بعد على أحد أساتذة اللغة العربية بالجامعة للتأكد من سلامتها اللغوية.

بعدها أجرى الباحث دراسة مفصلة لجميع فقرات المقياس للتأكد من ملاءمتها لواقع الإدارة المدرسية بدولة البحرين، وعلى أثر ذلك قام بإعادة صياغة بعض الفقرات التي لا ينسجم محتواها مع سلوكيات مدير المدرسة في البيئة المحلية.

ثانياً - تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على أفراد العينة البحثية وعددهم ١٨٥ معلماً ينتمون إلى عشر مدارس ثانوية بنين وبنات مناصفة. وطلب من كل معلم مشترك في الدراسة إعطاء تقديره الذاتي لمدى ممارسة المدير لكل سلوك من السلوكيات الإدارية والتعليمية المبينة في المقياس، ثم جرى تفريغ البيانات ومعالجتها بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

ويوضح الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مقياس فرعي وكل بند في الأداة. كما تم استخراج معامل الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل كدلالة على القوة التمييزية للأداة، وأرفقت معاملات التمييز في الجدول نفسه.

ثالثاً: استخراج دلالات صدق المقياس وثباته:

٣ - ١ الصدق العاملي:

لغرض التحقق مما إذا كان المقياس أحادي البعد أو متعدد الأبعاد تم إجراء التحليل العاملي الوصفي لاستجابات أفراد العينة لفقرات المقياس، وذلك للكشف عن البنود المرتبطة بكل بعد من أبعاد الأداة باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components)، وتدوير العوامل المتعامدة بطريقة الفاريماكس (Varimax).

وقد تبين أن مصفوفة العوامل المستخرجة تتكون من خمسة عوامل أساسية يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وتشكل نسبة ٧٢,٥٩٪ من التباين الكلي لبنود المقياس. تلا ذلك توظيف محك غورستش (Gorsuch, 1997)

الذي يقتضي الاحتفاظ بالعامل الذي يوجد فيه ثلاث فقرات على الأقل تزيد القيم المطلقة لتشبعاتها عن ٠,٤٠. وبالنتيجة تم فرز ثلاثة عوامل تنطبق عليها هذه المتطلبات مع الأخذ بالحسبان أن كل عامل من هذه العوامل يحمل مدلولا محدداً في ضوء بنية المقياس ومحتواه.

وبتحليل مضمون العامل الأول تبين أن الفقرات التي زادت القيم المطلقة لتشبعاتها عن ٠,٤٠، ترتبط ارتباطاً كبيراً ببعضها تمثل المقياسين الفرعيين التاليين: صياغة أهداف المدرسة، والإعلام عن أهداف المدرسة. وبالمثل فإن العامل الثاني يعكس خمسة مقاييس فرعية هي: الإشراف على التدريس وتقويمه، وتنسيق المنهج، ومتابعة تحصيل الطلبة، والمحافظة على انتظام التدريس، وتشجيع النمو المهني للمعلمين، بينما يجسد العامل الثالث أربعة مقاييس فرعية هي: المتابعة المستمرة لشئون المدرسة، وتوفير حوافز للمعلمين، وتطوير المعايير الأكاديمية وتعزيزها، وتوفير حوافز للتعلم.

من واقع هذه المعلومات يتبين أن الصورة المعربة لمقياس هالينجر تقيس الأبعاد الثلاثة التي أعد المقياس أصلا لقياسها، والتي سبق ذكرها، وهذا دليل على صدق محتواها.

٣ - ٢ الصدق البنائي:

للتحقق من صدق بناء المقياس تم احتساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية، وتدوين النتائج في الجدول رقم ٢. ويتبين من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، مما يؤكد أن الارتباط بين المقاييس لم يتم بمحض الصدفة.

وعلى الرغم من أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين ٠,٦٢ - ٠,٧٨ تعبيراً عن وجود ارتباط قوي بين المقاييس الفرعية المختلفة، إلا أن قيمة هذا الارتباط أقل من معامل ثبات المقياس الفرعي الواحد. أي أن درجة ارتباط

المهمات الإدارية التي يقيس المقياس الفرعي الواحد بسبب تجانسها تفوق درجة ارتباط هذه المهمات مع المهمات التي تقيسها المقاييس الفرعية الأخرى. وهذا دليل على الصدق البنائي للمقياس.

جدول رقم (١)

المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومعاملات التمييز (ت) لبنود المقياس

بنود المقياس	م	ع	ت
١ - صياغة أهداف المدرسة:	٣,١٧	٦,٠١	
١ - يضع أهدافاً لرفع مستوى التحصيل الحالي للطلبة	٣,٦٥	١,١٩	٠,٦٤
٢ - يطور أهدافاً تعليمية مع تحديد مواعيد تنفيذها	٢,٤٦	١,١٦	٠,٨١
٣ - يحدد المعلمين المسئولين عن تحقيق الأهداف كل فيما يخصه	٣,٢١	١,١٨	٠,٧٥
٤ - يتناقش مع المعلمين أثناء وضع الأهداف الأكاديمية للمدرسة	٣,٠٤	١,٢٢	٠,٥٥
٥ - يفيد من المعلومات الخاصة بتحصيل الطلبة عند وضع الأهداف	٣,٨١	١,١٨	٠,٧٤
٦ - يطور أهدافاً يستطيع المعلمين تحويلها بسهولة إلى أهداف صفية	٢,٨٩	١,١٧	٠,٧٦
٢ - الإعلام عن أهداف المدرسة:	٣,٥٦	٥,٨٩	
٧ - يطلع أولياء الأمور على الأهداف الأكاديمية للمدرسة	٢,٨٧	١,٢١	٠,٥٨
٨ - يؤكد على أهداف المدرسة في لقاءاته الفردية مع المعلمين	٣,٤٤	١,١٩	٠,٨٤
٩ - يناقش أهداف المدرسة مع المعلمين في الاجتماعات الرسمية	٣,٩٢	١,١٧	٠,٨١
١٠ - يسترشد بالأهداف عند اتخاذ القرار بشأن المنهج مع المعلمين	٣,٥٢	١,١٦	٠,٧٩
١١ - يؤكد على وضوح الأهداف الأكاديمية لدى جميع معلمي المدرسة	٣,٦٨	١,١٨	٠,٧٨
١٢ - يؤكد على أهداف المدرسة في الاجتماعات العامة مع الطلبة	٣,٩٥	١,١٩	٠,٧٦
٣ - الإشراف على التدريس وتقويمه:	٣,١٨	١١,٥٦	
١٣ - يقوم بزيارات مفاجئة وقصيرة للصفوف بشكل منتظم	٣,٤١	١,٤٢	٠,٥٠
١٤ - يؤكد على التوافق بين الأهداف التدريسية وأهداف المدرسة	٣,٩٠	١,٢٦	٠,٧٥
١٥ - يجتمع مع مدرسي المادة الواحدة للتأكد من تنفيذهم نفس الأهداف	٣,٨٢	١,١٥	٠,٧٤
١٦ - يراجع أعمال الطلبة أثناء تقويم أداء المعلم في الصف	٣,٩٥	١,٤٣	٠,٦٧

بنود المقياس	م	ع	ت
١٧ - يقوّم المعلمين على أساس تنفيذهم الأهداف الأكاديمية للمدرسة	٣,٩٦	١,٢٧	٠,٨٢
١٨ - يحدد مجالات القوة في تدريس المعلم عند لقائه بعد الزيارة الصفية	٣,١١	١,١٤	٠,٤٦
١٩ - يحدد نقاط الضعف في تدريس المعلم عند لقاءه بعد الزيارة الصفية	٣,١٦	١,١٦	٠,٨٠
٢٠ - يدون نواحي القوة في التدريس في سجل تقييم أداء المعلم	٢,٦٧	١,١٢	٠,٧٩
٢١ - يدون نواحي الضعف في التدريس في سجل تقييم أداء المعلم	٢,٣١	١,٢٨	٠,٦١
٢٢ - يناقش محتوى الأنشطة الصفية مع المعلم عند لقاءه بعد الزيارة الصفية	٢,١١	١,٤١	٠,٥٧
٢٣ - يدون ممارسات تدريسية محددة ذات علاقة بالأهداف الصفية	٢,٦٤	١,١٦	٠,٦٦
٤ - تنسيق المنهج :	**٣,٦١**	**٧,٧٥**	
٢٤ - يعين المسئول عن تنسيق المنهج في الصفوف ذات العلاقة	٣,٩٤	١,١٧	٠,٥٤
٢٥ - يؤكد على ترجمة أهداف المدرسة إلى أهداف منهجية مشتركة	٣,٦٤	١,٥٩	٠,٦١
٢٦ - يعتمد على نتائج الامتحانات عند اتخاذ قرارات متصلة بالمنهج	٣,٨٤	١,٤٩	٠,٧٧
٢٧ - يشدد على أهمية ربط أسئلة الاختبارات الصفية بمحتوى المنهج	٣,٩١	١,٣٢	٠,٦٦
٢٨ - يتأكد من انسجام محتوى المنهج الصفي مع الأهداف العامة للمنهج	٢,٨٤	١,٤٦	٠,٨١
٢٩ - يؤكد على تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية لأهداف المنهج	٣,٩٥	١,١٦	٠,٤٩
٣٠ - يحث المعلمين على المشاركة النشطة في مراجعة محتوى المنهج	٣,١٩	١,٥٨	٠,٦٠
٥ - متابعة تحصيل الطلبة :	**٣,٣٧**	**٨,٠٨**	
٣١ - ينظم لقاءات فردية مع المعلمين لمناقشة مستوى تحصيل الطلبة	٢,٧٦	١,١٩	٠,٨٠
٢٢ - يناقش نتائج الاختبارات مع المعلمين لفرز مزايا المنهج ونقاط ضعفه	٢,٩١	١,٢٥	٠,٧١
٣٣ - يستفيد من نتائج الاختبارات في معرفة مدى تحقق أهداف المدرسة	٣,١٥	١,١١	٠,٨١
٣٤ - يوزع نتائج الطلبة في الاختبارات على المعلمين بصورة دورية	٣,٥٦	١,١٦	٠,٧٩
٣٥ - يطلع المعلمين رسمياً على نتائج التحصيل في المدرسة	٣,٩٧	١,١٤	٠,٧٢
٣٦ - يبلغ الطلبة بنتائج التحصيل في المدرسة	٢,٩٤	١,١٠	٠,٧٦
٣٧ - يحدد الطلبة الذين أبرزت نتائج تحصيلهم حاجتهم لدروس علاجية	٣,٨٤	١,١٨	٠,٧٤
٣٨ - يضع برامج تدريس مناسبة للطلبة الضعاف في مستوى التحصيل	٣,٨٣	١,٢٦	٠,٦٩
٦ - المحافظة على انتظام التدريس :	**٣,٨٨**	**٥,٤٩**	
٣٩ - يؤكد على عدم إذاعة الإعلانات العامة أثناء سير الحصة الدراسية	٩٥٣	١,٣٨	٠,٣٥
٤٠ - يشدد على عدم استدعاء الطلبة إلى الإدارة أثناء الحصة الدراسية	٣,٩٧	١,٤١	٠,٦٧

بنود المقياس	م	ع	ت
٤١ - يناشد الطلبة عدم التغيب عن الحصص الدراسية	٣,٩٨	١,٣٩	٠,٧٨
٤٢ - يؤكد على تعويض الطلبة المتغيبين ما فاتهم من الحصص الدراسية	٣,٩٤	١,٤٢	٠,٥٧
٤٣ - يتأكد من استغلال الحصة الدراسية في اكتساب مفاهيم ومهارات جديدة	٣,٥٦	١,٣٧	٠,٦٤
٧ - المتابعة المستمرة لشئون المدرسة:	**٢,٧٢**	**٥,٦٩**	
٤٤ - يتحدث مع الطلبة والمعلمين بين الحصص وفي فترة الاستراحة	٢,٩٤	١,٢٩	٠,٧٩
٤٥ - يناقش شئون المدرسة مع المعلمين والطلبة أثناء الحصة الدراسية	٢,٥٦	١,٥٨	٠,٨٠
٤٦ - يحضر أو يشارك في الأنشطة اللاصفية أو المشتركة بين المواد	٢,٥١	١,٤٩	٠,٤٦
٤٧ - يقوم بإشغال بعض حصص المعلمين الغائبين لحين حضور البديل	٢,٤٦	١,٥٦	٠,٤٨
٤٨ - يقوم بالتدريس ومهام تدريسية أخرى	٣,١٢	١,٢٤	٠,٥٧
٨ - توفير الحوافز للمعلمين:	**٣,٣٠**	**٣,٨٩**	
٤٩ - يكرم المعلمين المتميزين في الاجتماعات واللقاءات العامة	٣,٠٤	١,١٦	٠,٣٢
٥٠ - يمتدح المعلمين لقاء جهودهم وأدائهم في اللقاءات الفردية معهم	٣,٥١	١,٠٣	٠,٥٩
٥١ - يوجه خطابات الشكر والتقدير للمعلمين لقاء الأداء المتميز	٣,٦٩	١,٠١	٠,٧٦
٥٢ - يكرم المعلم المتميز بمنحه فرص التدريب المهني أو الترقية	٢,٩٨	١,١٨	٠,٨٠
٩ - تشجيع النمو المهني للمُعلمين:	**٣,٠٤**	**١٠,٢٤**	
٥٣ - يطلع المعلمين على الفرص المتاحة لنموهم المهني	٢,٨٤	١,٢٩	٠,٧٣
٥٤ - يقترح أنشطة تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تتوافق مع أهداف المدرسة	٢,٦٧	١,٠٦	٠,٥٧
٥٥ - يدعم مساعي المعلمين لحضور الدورات والورش التدريبية	٣,٩١	١,٠٨	٠,٥٩
٥٦ - يوزع بانتظام على المعلمين المقالات الصحفية المتصلة بنموهم المهني	٢,١٦	١,٢٠	٠,٧٥
٥٧ - يشجع المعلم على توظيف المهارات المكتسبة في التدريب في الصف	٣,٥٤	١,١٥	٠,٦٨
٥٨ - يتابع الأنشطة التدريبية للتأكد من امتلاك المتدربين المهارات المطلوبة	٢,٨٧	١,٠٦	٠,٧٤
٥٩ - يدعو مختصين من خارج المدرسة للتحدث للمعلمين في قضايا التدريس	٣,٧٨	١,١٩	٠,٦٤
٦٠ - يخصص وقتا لمناقشة قضايا التدريس مع المعلمين بشكل فردي	٢,٩٦	١,٢٩	٠,٧٨
٦١ - يحضر الأنشطة التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة المتعلقة بشئون التدريس	٢,٧٦	١,١٤	٠,٨٧
٦٢ - يحضر جانبا من اجتماعات المعلمين لمناقشة مردود الأنشطة التدريبية	٢,٨٩	١,٠٥	٠,٦٧

بنود المقياس	م	ع	ت
١٠ - تطوير المعايير الأكاديمية وتعزيزها:			
٦٣ - يضع معايير عالية لإتقان الطلبة لأهداف التدريس الهامة	٢,٨٤	١,١٤	٠,٨٦
٦٤ - يشجع المعلمين على بدء الحصة وإنهائها في الوقت المحدد	٣,٩٤	١,١٦	٠,٧١
٦٥ - يطلع الطلبة على ما هو متوقع منهم في جميع المستويات الصفية	٢,٥٣	١,١٤	٠,٨١
٦٦ - يطبق معايير الترفيع التي تتطلب بلوغ الطالب مستوى الإتقان المقبول	٢,٨٦	١,١٧	٠,٧٧
٦٧ - يدعم المعلمين في تنفيذ السياسة الأكاديمية للمدرسة	٢,٩١	١,١٩	٠,٥٩
١١ - توفير حوافز للتعلم:	**٢,٨٩**	**٤,٠٦**	
٦٨ - يقدر الطلبة المتميزين في المدرسة بمنحهم جوائز رمزية	٢,٩٧	١,٢٦	١,٦٣
٦٩ - يبرز الطالب المتميز في التحصيل أو السلوك في الاجتماعات العامة	٢,٩٤	١,٠٥	٠,٨١
٧٠ - يقدر الإنجاز المتميز للطالب من خلال مقابلته مع إنجازه في الإدارة	٢,٧٤	١,٢٩	٠,٨٣
٧١ - يتواصل مع الآباء لاطلاعهم على تحسن مستوى أبنائهم في المدرسة	٢,٩٢	١,٠٧	٠,٧٨

جدول رقم (٢)

مصفوفة الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس هالينجر ومعاملات ثباتها

	المقاييس الفرعية لمقياس هالينجر										
	الأهداف	الإعلام	الإشراف	التنسيق	التحصيل	التدريس	المتابعة	الحوافز	النمو	المعايير	التعلم
الأهداف	*٠,٩٠	٠,٨٠	٠,٧٨	٠,٧٢	٠,٧١	٠,٦٨	٠,٦٤	٠,٧٣	٠,٦٢	٠,٦٥	٠,٦٦
الإعلام		٠,٨٨	٠,٧٩	٠,٦٦	٠,٧٦	٠,٦٧	٠,٧٨	٠,٧١	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٧١
الإشراف			٠,٩٢	٠,٦٨	٠,٧٠	٠,٧٥	٠,٨٢	٠,٦٥	٠,٨٢	٠,٧٥	٠,٦٥
التنسيق				٠,٨٣	٠,٦٢	٠,٧٣	٠,٨١	٠,٥١	٠,٥٢	٠,٧١	٠,٥٩
التحصيل					٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٧٧	٠,٦٩	٠,٦١
التدريس						٠,٨١	٠,٧٩	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٦٨	٠,٥٥
المتابعة							٠,٨٩	٠,٥٩	٠,٨٠	٠,٦٧	٠,٥٧
الحوافز								٠,٨٤	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٥٦
النمو									٠,٩٣	٠,٧٣	٠,٦٨
المعايير										٠,٨٧	٠,٦٤
التعلم											٠,٨٩

* القيم المدونة في قطر المصفوفة بخطوط غامقة اللون هي معاملات ثبات ألفا - كرونباخ.

ونتعزز هذه النتيجة بمعاملات الارتباط العالية بين تقدير كل فقرة في الأداة والتقدير الكلي للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرة، حيث وقعت معاملات الارتباط في المدى بين ٠,٣٢ إلى ٠,٨٧، وجميع قيمها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥. وهذا دليل إضافي على الصدق البنائي للأداة.

٣ - ٣ ثبات المقياس:

جرى احتساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ المشار إليها آنفا، وبلغ معامل ثبات الأداة ٠,٨٦ وهي قيمة تؤكد إمكانية استخدام المقياس لأغراض تقويم سلوك مدير المدرسة (Latham & Wexley, 1981). كما وقعت قيم الثبات للمقاييس الفرعية في المدى ٠,٧٩ - ٠,٩٣، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ وقد تم تمييز معاملات ثبات المقاييس الفرعية بخطوط غامقة اللون في قطر مصفوفة الارتباط المبنية في الجدول رقم (٢).

الخلاصة:

في ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول بأن الصيغة العربية لمقياس هالينجر للسلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة تتمتع بخصائص سيكومترية تجعلها أداة موثوقة يمكن استخدامها لأغراض تقويم أداء المدير، والمقارنة بين أداء مدراء المدارس المختلفة في كل مقياس فرعي، وبالتالي تشخيص مكامن القوة ومواطن الضعف في ممارساته الإدارية، وتقدير فاعلية أدائه للوظائفه والمهام الإدارية الموكلة إليه في مختلف الدول العربية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- الحمود، أحمد (١٩٩٤). تقييم الأداء الوظيفي: الطرق، المعوقات، البدائل. **الإدارة العامة**، ٣٤ (٢)، ٣٠٧ - ٣٤٣.
- حمود، رفيقه (١٩٨٧). **التعليم في البحرين**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ديوان الخدمة المدنية (١٩٩٨). **تقرير حول الدراسة التنظيمية لمدارس دولة البحرين**. البحرين: ديوان الخدمة المدنية.
- الشحرور، أحمد (١٩٩٣). **الكفاءة الإدارية لدى مديرى المدارس الحكومية كما يراها كل من مديري الإدارة التربوية الوسطى والمشرفين ومديري المدارس والمعلمين والمعلمات في محافظة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- صائغ، عبدالرحمن (١٩٩٥). مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة. **حولية كلية التربية، جامعة قطر**، ١٢، ٢٨١ - ٣٣٠.
- الصواف، محمد (١٩٩٢). تقويم الأداء الوظيفي. **الإدارة العامة**، (٧٦)، ٧ - ٤٩.
- فهمي، محمد ومحمود، حسن (١٩٩٣). **تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- لجنة تقويم المؤسسة المدرسية (١٩٩٨). **الدليل الاسترشادي لاستمارة تقويم المؤسسة المدرسية**. البحرين: وزارة التربية والتعليم، لجنة تقويم المؤسسة المدرسية.
- مصطفى، صلاح (١٤٠٧هـ). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر التربوي المعاصر**. الرياض: دار المريخ للنشر.
- المنيع، محمد والعبيدي، غانم (١٩٨٢). دراسة تحليلية للعمل اليومي لمديري

المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، **دراسات، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود**، ٤، ٣ - ١٤.

- نصار، عيسى (١٩٩٧). معايير تقويم أداء مديري المدارس. **التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ١٢٢، ١٧٤ - ١٩١.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠). **دليل التشريعات والأنظمة بوزارة التربية والتعليم**. البحرين: وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية:

- Bolman, L., and Deal, T. (1994). Looking for leadership: Another search party's report. **Educational Administration Quarterly, 18**(3), 12-33.
- Boyan, N. (1988). Describing and explaining administrator behavior. In N. Boyan (Ed.) **Handbook of research on educational administration** (pp. 77-97). New York: Longman.
- Bridges, M.B. (1982). Research on the school administrator: The State of the art, 1967-1980. **Educational Administration Quarterly, 18** (3), 12-33.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika, 16,** 297-334.
- Glasman, N. and Fuller, J. (1992). Assessing the decision-making patterns of School principals. **The International Journal of Educational Management, 6** (3), 22-30.
- Gorsuch, R.L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. **Journal of Personality Assessment, 68,** 532-560.
- Hallinger, P.J. (1983). Assessing the Instructional management behavior of principals. Unpublished Doctoral Dissertation, School of Education, Stanford University, Stanford.
- Hallinger, P., and Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. **Elementary School Journal, 86** (2), 217-47.
- Hallinger, P., & Murphy, J.F. (1986). The social context of the effective schools. **American Journal of Education, 94**(3), 328-55.
- Heckm R., Marcoulidess, G., and Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discrimi-

nant techniques. **School Effectiveness and School Improvement, 2** (2), 115-35.

- Latham, G., and Wexley, K. (1981). **Increasing productivity through performance appraisal.** Mento Park, CA: Addision Wexley.
- Leithwood, K.A., and Montgomery, D.J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. **Review of Educational Research, 52** (3), 309-39.
- Leithwood, K. A., and Steinbech, R. (1993). The relationship between variations in patterns of school leadership and group problem-solving processes. In P. Hallinger, K. Leithwood, & J. Murphy (Eds.), **Cognitive perspectives on educational leadership.** New York: Teachers College Press.
- MacNeil, A. J. (1993). Principal instructional management and its relation to teacher job statisfaction. **Dissertation Abstracts International,** A, 53/11, P. 3758.
- Marcoulides, G., and Heck, R. (1992). Assessing instructional leadership effectiveness with generalizability theory. **The International Journal of Educational Management, 6**(30, 4-13.
- Rowan, B., and Denk, C. (1984). Management succession, school socioeconomic context and basic skills achievement. **American Educational Research Journal, 21** (3), 517-537.
- Sheppard, L. B. (1992). A study of the relationship among instructional leadership behaviors of the school principal and selected of school-level characteristics. **Dissertation Abstracts International,** A, 54109, P. 3287.
- Short, P. M., and Spencer, W.A. (1989). Principal instructional leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA).

HALLINGER'S INSTRUCTIONAL MANAGEMENT RATING SCALE: PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE ARABIC VERSION ADMINISTERED IN BAHRAIN SECONDARY SCHOOLS

Dr. Nu'man M. AlMusawi

College of Education, University of Bahrain

Abstract

The aim of this study is to develop an Arabic Version of Hallinger's Instructional Management Rating Scale. The final form of the Scale consists of 71 items covering eleven different tasks in instructional management. The Scale was administered to 185 teachers in Bahrain secondary schools. Discrimination indices range between .32 and .87, while the range of internal consistency coefficients falls between .79 and .93. In the light of these findings, it is recommended to use the Arabic version of the Scale and utilize it to determine the instructional management effectiveness in different Arab countries.